

道徳教育におけるケア場面を抽出するための枠組みの構築-Noddingsの理論に依拠して-

| | |
|-----|---|
| 著者 | 鎌田 公寿, 小嶋 季輝, 木野村 嘉則 |
| 雑誌名 | 東邦学誌 |
| 巻 | 44 |
| 号 | 1 |
| ページ | 71-86 |
| 発行年 | 2015-06-10 |
| URL | http://doi.org/10.20728/00000372 |

道徳教育におけるケア場面を抽出するための枠組みの構築
—Noddingsの理論に依拠して—

鎌 田 公 寿
小 嶋 季 輝
木野村 嘉 則

愛知東邦大学

道徳教育におけるケア場面を抽出するための枠組みの構築 ーNoddingsの理論に依拠してー

鎌田 公寿
小嶋 季輝
木野村 嘉則

目次

1. 問題の所在と研究の目的
2. ケアとは何か
3. ケアを育む道徳教育の大枠
 - (1) 目的
 - (2) 方法
 - (3) 内容
4. 抽出枠組み
 - (1) ケア場面の抽出可能性
 - (2) ケア場面におけるシステムの再帰性
 - (3) 抽出の方法
5. まとめと今後の課題

1. 問題の所在と研究の目的

わが国の道徳教育研究において、「ケア(care)」(ここでは、「対象のニーズに対して心を砕くこと」と定義するにとどめ、詳細は次章以降に譲る)を育む道徳教育の可能性が模索されている。これは、普遍的な原理を指針とする道徳判断への到達をめざす道徳教育を批判するかたちで提唱された。批判の対象となった道徳教育の理論的支柱は、コールバーグである。カントの影響を受けたコールバーグの、道徳性の発達段階論および道徳性の発達を促すモラル・ディスカッションという方法論は、いわゆる「モラル・ジレンマ授業」の構築に、大きく貢献した。こうした授業は、仮定の価値葛藤場面における価値の比較や推論により、役割取得能力や道徳的思考の成熟を可能にする。これにより、価値の教化(徳目主義的な道徳教育)を回避することができる。

他方、ケアを育む道徳教育は、実際の人間の活動と理論との乖離、というカント主義的な倫理学への批判、および、ギリガンによるコールバーグ批判を背景にもつ。ギリガンは、コールバーグの発達モデルは男性にこそよく当てはまるが、女性には当てはまらないとし、女性の発達モデルを示した(Gilligan 1982)。ギリガンのモデルにおいては、他者との結びつきを強め、その人の願いに応答すること、すなわちケアを原理とする道徳判断が中心となる。したがって、ケアを支

持する立場から構想される道德教育は、具体的な他者と関係するなかでケアを身につけることに重きを置く。仮想のジレンマ状況での道德判断は、具体的な人間関係の複雑さを捉え切れない。また、思考と行動が切り離されており、現実場面における道德判断と直結しにくい。これに対してケアを育む道德教育は、現前する他者とのかかわりを重視する。まさに今、自分が直面している現実の人間関係に目を向け、他者が置かれている状況を考慮し、ケアすることができる子どもの育成を強調する点が、従来の道德教育には見られない新しさである。

冒頭で述べたとおり、ケアを育む道德教育の具体的なかたちを提示した研究は、すでに報告されている(青柳・渡邊 2005、佐藤 2004、林編 2000など)。具体的には、ケアについての考察を深めたのち、授業を構想したもの、既存の授業を分析したもの、そして実際に授業を行いその成果を示したもの、がある。だが実際には、最初に考察されたケアと、授業後に分析・解釈されたケアとが一致しないケースがあり、後者においてケアは、「思いやり」(ニーズの一方的な推断というニュアンスが強い)等と混同されてしまっている。そもそもケアは、ケアする人・される人として現実の他者とかかわることを重んじる概念であり、だからこそ、「モラル・ジレンマ授業」にはない新たな視点となりうるのであるが、結果としてパターンリズムを助長するのであれば、ケアを道德教育に導入する意味は減ってしまう。

では、なぜこのような問題が生じるのだろうか。その原因は2つあると、筆者らは分析する。1つは、ケア場面を抽出するための枠組みが十分に確立されていないということである。現象としてのケア場面を観察者が観察するという前提なしに、ケア場面を分析することはできない。だが先行研究においては、子どもの学習の成果物からケア場面があったと想定するケースがある。つまり、成果物を観察者が分析しながら、ケア場面を抽出してしまっているのである。この場合、ケア場面が恣意的に設定されることになる。2つは、実践レベルでのケアを分析する際、子どもの主観を十分に汲み取ることができていないということである。ケアは内面的動きであり、かつ行為でもある。ゆえに、この両者を総合的に捉える必要があるのだが、先行研究においては、表面化した行為や子どもが書いた感想文のみをその材料としている。これでは、子どもの内面に迫ることが困難である。

したがって、上記の問題を打破するには、現象としてのケア場面を抽出するための枠組みを作成すること、そして、その現象がケアであると分析した根拠となる、子どもの主観を捉えるための方法を提案する必要がある。

そこで本稿では、道德教育における実際のケアとはいかなるものかを厳密に捉えるための方法の確立を見据え、ケア場面を抽出するための枠組みを作成することを目的とする。ただし、本稿では小学校におけるケア場面を想定し、検討に取り組むものとする。

なお、本稿が抽出の対象としているのは、「子ども-子ども」関係におけるケア場面である。教室において確認されるケア場面は、主として「教師-子ども」関係および「子ども-子ども」関係におけるものである。しかし前者は、教師はケアする人で、子どもはケアされる人、というように、役割が限定されやすい。もちろん、子どもがケアする人となる場合もあるが、「教師-子ど

も」関係における、両者の立場の非対称性(ケアリング関係における非対称性ではない)は、ケアする人・される人という役割に、少なからず影響を与えると考えられる。「教師-子ども」関係においては、純粋なケアリング関係を観察するのが困難なのである。したがって、こちらは抽出対象から外し、「子ども-子ども」関係に焦点を当てることにする。

本稿は、次のような構成をとる。第一に、ケアとは何かを考察し、その本質的特徴を整理する(第2章)。第二に、ケアを育む道德教育の大枠を提示する(第3章)。ここまでは、一貫して、アメリカの教育哲学者であるノディングスのケア論に依拠しながら論を進める。彼女のケア論は、教育という文脈にコミットしたものであること、そして、ケアする人とケアされる人の意識および行動を、具体的な場面を挙げて分析しながらケアの本質を掴もうとしていること、がその理由である。第三に、ケア場面を抽出するための枠組みを作成する(第4章)。

2. ケアとは何か

他者をケアするには、他者に関する知識を獲得すること、他者の要求と自らのコンディションとを加味し、適切な応答の仕方を思考することも必要である。そうであるから、一言でケアといっても、それには複数の内面的要素が包含されている。ケアは、複合的な概念なのである。本稿における問題意識とは異なるが、ケアを育む道德教育に対しては、ケアの感情的側面のみに着目しているため、ケアを十分に授業に取り込むことができていない、という批判がなされていることから、それがいえる(新谷 2013、三品 2010など)。しかし、ケア場面を抽出する枠組みを作成するという本稿の目論みからすれば、まずはケアのもっとも本質的な要素、換言すれば、ケアがケアであることの必要条件を明らかにしなければならない。そこで以下、ノディングスのケア論に依拠し、彼女がキータムとして挙げている要素について考察していく。

ノディングスによれば、ケアする人の意識状態は、「専心(engrossment/attention)」と「動機の移動(motivational displacement/motivational shift)」によって特徴づけられる。まず、専心は、注意の特別な形式であり、ケアされる人に対して向けられる、敏感な受容力である(Noddings 2002: 28)。専心することで、我々は「他者が伝えようとしていることを聞いて、見て、感じる」のである(Noddings 1992: 16)。ケアされる人の態度や言葉、さらには感情を注視することで、その人のもつニーズをより正確に把握できる。

ここで、他者の感情の受容的な理解をさす言葉としてノディングスが言及している、「共感(empathy)」について触れておきたい。ここでの共感とは、「自分だったらどう思うか」と、自分の感情を他者に「投影(projection)」するという、一般的な意味で使用されていない。投影は、ケアを育む道德教育においてケアと混同されがちな「思いやり」と同様、パターン的な概念である。だが、ノディングスの捉え方は、それとは異なっている。彼女は、他者の感情を「理解すること(understanding)、ともに感じること(feeling-with)」という「受容的な(receptive)」意味で用いている。このことからノディングスは、自らのいう共感を「同感(sympathy)」と表現している。したがって、例えば、親や教師は、友人を傷つけた男の子に対して、「もしあなたがそのように

されたら、どう感じるか」と問うのではなく、「彼が感じたことについて、あなたはどうか考えるか」と問い、他者の感情についての対話へと誘うのがよりよい(Noddings 2010b: 146. 強調は原文)。このように、専心はケアされる人の言動や感情などに対して、それを受容的に把握しようと努める態度のことをさしている。ここでノディングスの共感概念を批判的に吟味することは、本稿の主旨から逸れるので、これ以上は踏み込まないが、この概念は、専心が他者への受容的な注意であることを提示してくれる、1つの例であることを強調しておく。

そして動機の移動は、ケアされる人のニーズが、ケアする人を動機づける原動力として作用することである(Noddings 2002: 28)。つまり、他者のニーズを満たし、その人が抱えている問題を解決し、目的を達成するのを助けたいと思うことである。そして、動機の移動が生じたのち、自分には何ができるのかを思考することになる。

先述のとおり、専心と動機の移動は、ケアする人の意識状態を特徴づけるものである。便宜上、この2つを「心理的ケア」、これらによって導かれる行為を「実践的ケア」と呼ぶことにする。実践的ケアと行為全般は、専心および動機の移動の有無によって、ひとまず区別することができる。

実践的ケアにより、ケアされる人が「ケアされた」と感じたならば、ケアする人に、何らかのかたちでそれを伝える。この応答は、必ずしも直接の謝辞である必要はない。幸福の全般的な高まりや、現在臨んでいるプロジェクトにおける活動の充実などによって、ケアを受け取ったということを示すのである(Noddings 2002: 28)。

このケアされる人の応答を、再びケアする人が受容する。この時点において、ケアする人とケアされる人の「ケアリング関係(caring relation)」が成立する。ケアリング関係の成立は、ケア(心理的ケアおよび実践的ケアの両方)にとっての前提である。というのも、ケアされる人が「ケアされた」と感じることで、そして、ケアする人が「(自分が)ケアしたことが(相手に)伝わった」と感じることで、の双方抜きには、ケアは常にパターンリズムに陥る可能性があるからだ(もっとも、ケアする人がケアされる人のニーズを読み違えるということは起こりうる。だが、結果として、読み違えたニーズがケアされる人の真のニーズであり、ケアされる人が自らの真のニーズに気づき、「ケアされた」と感じた場合、パターンリズムは付随していない。ゆえにケアとみなしうる)。このように、ケアに対してなされるのは、関係的定義である。したがって、ケア場面を抽出するのであれば、ケアする人だけでなく、ケアされる人をも観察・調査の対象とする必要がある。

ここでもう一点触れておきたいのが、ノディングスが「ケアリング・アバウト(caring-about)」と呼ぶ、上記とは異なるタイプのケアについてである。ケアリング・アバウトとは、「遠くにいる人びと、あるいは、何らかの危険にさらされている集団に対する関心によって特徴づけられる」(Noddings 2010a: 50)。ノディングスの定義は、aboutを前置詞とする名詞(ここでは、対象となる人間)は、限定的でなく、かかわりの程度がそれほど深くない、という用法とも一致する。このケアリング・アバウトは、ここまで述べてきたケア、すなわち「ケアリング・フォー

(caring-for)」とは異なる。「ケアリング・フォーは、ケアされる人との直接的な相互行為、すでに論じたケアリングの基準、そして、ケアされる人からの、ケアを受け取ったということを示す応答の見込みを必要とする」(Noddings 2010a: 50)。前置詞forの対象は、aboutのそれとは異なり、一人の人間に特定されており(たとえば「あなた」)、かつその人へのかかわり方も、単なる関心ではなく行為を含む。ケアリング・アバウトは、直接的な相互行為も、ケアされる人からの応答の見込みもない、一方向的なものである。ノディングスは、心のこもったケアリング・アバウトを、遠く離れた他者、あるいは他者集団におよぶ危険を軽減するための行動を導くものとしているが、具体的な性質についての言及はない。とはいえ、対象が直に接することができる他者ではなく、ゆえにケアリング関係が成立しないということからすれば、「子ども-子ども」関係におけるケア場面を抽出しようとする本稿においては、ケアリング・アバウトを抽出対象から外して差し支えないだろう。

3. ケアを育む道德教育の大枠

ケアは一朝一夕で身につくものではない。そうであるから、ケアを育む道德教育は、道德の時間の学習指導案だけでなく、年間指導計画あるいは単元指導計画といったレベルでも考案される必要がある。あるいは、道德の時間に限定せず、他教科や他領域、そして学級経営など、学校教育全体を通じて道德教育を組織することも視野に入れるべきである。ここに力点を置くのが、第1章で取り上げた先行研究である。他方、本稿は、その必要性を肯定する立場にあるが、しかし、いかにしてケア場面を抽出するかに関心があるため、抽出枠組みの作成に力点が置かれている。よって本章では、ケアを育む道德教育の具体像を提示することはせず、その全体像を、目的、方法、内容の3観点からおおまかに掴みたい。そうすることで、ケアと道德教育の関係性が鮮明になり、かつ、道德教育におけるケア場面を特定しやすくなる。

(1) 目的

ケアを育む道德教育の目的は、いうまでもなく、子どもにケアを身につけさせることである。しかし、こういっただけでは、ケアを身につけた状態とはどのような状態をさすのかを示したことにはならない。そこでまず、ケアを育む道德教育において達成されるべき子どもの姿を素描したい。

ノディングス曰く、「我々は最初に、ケアされる方法、すなわち、ケアする人の努力を支持する方向で、ケアにおける愛情のこもった努力に応じる方法を学ぶ」(Noddings 2002: 15)。それから徐々に、他者をケアすることを学ぶのである。このようにして身につけたケアは、多くの場合、自然的な欲求や性向によって導かれる「自然的ケアリング(natural caring)」である。例えば、「母親は、自分の赤ん坊を養おうと決める際、道德原理を参照するのではない。彼女らは、そのようにしたいのである」(Noddings 2010a: 36. 強調は原文)。この場合、「私はしたい」と「私はすべきである」の区別はない。

しかし、この「私はすべきである」は、他者の不快さ、自分自身の疲労、多量のニーズなどにより、内面の抵抗にあう (Noddings 2002: 13)。そうした場合、「倫理的ケアリング (ethical caring)」に頼らなければならない。倫理的ケアリングは、「倫理的理想 (ethical ideal)」、すなわち、「これまで過ごしてきた年月のあいだで、我々はケアする人として、最良の出会いにおいて、どのように応答したか、そして、他者は我々を、いかにケアしたかに関する記憶」を想起することによって可能となる (Noddings 2010a: 79)。したがって、「倫理的ケアリングは、反省と自己理解を必要とする。我々は、自身の能力と、さまざまな状況で我々が反応しそうな仕方を理解する必要がある。我々は、自身がもつ悪や利己的な傾向ならびに善や寛大な傾向を理解する必要がある」 (Noddings 2002: 15)。

したがって、ケアを育む道德教育の強調点は、ジレンマ状況における道德的推論を通して自らの立場を正当化し、他者の主張の説得力を判断することにあるのではなく、ケアリング関係の構築と維持にある (Noddings 2002: 18)。倫理的理想の構築により、首尾よくケアリング関係に従事する子どもを育成することが、道德教育の究極的な目標となる。これがケアを身につけた状態、換言すれば、他者をケアする準備が常にある状態である。

(2) 方法

倫理的理想の構築により、ケアする準備を整えた状態へと子どもを導くための道德教育の4つの構成要素を、ノディングスは提案している。それはすなわち、「モデリング (modeling)」「対話 (dialogue)」「実践 (practice)」「奨励 (confirmation)」である。以下、それぞれについて概観していく。

①「モデリング」

教師は、子どもとかかわるなかで彼らをケアし、模範を示すことによって、体験的にケアを学ばせなければならない。そこで重要になるのが「モデリング」である。教師はまず、ケアする人でなければならず、「子どもとのケアリング関係を創造することで、彼らにケアの仕方を示す」のである (Noddings 1992: 22)。

留意すべきは、「モデルとしての自分自身に気をとられるとき、ケアされる人から注意が逸れてしまう」ということである (Noddings 2002: 16)。「たいてい我々は、この世に存在する仕方、自己を意識しないとき、もっともよいモデルとなる」 (Noddings 2002: 16)。

しかし、我々はときに、ケアリングのモデルとしての自己に集中しなければならない。「幼い女の子に、ペットの扱い方を示すとき、我々のペットに対する注意は、目の端のほうにしかない。我々の焦点化された注意は少女にあり、少女が我々のデモンストレーションから学んでいるかどうかにある」 (Noddings 2002: 16)。

我々は意識的に、そして定期的に、我々とケアされる人とのあいだの関係について反省することも重要である。それは、ケアする人としての能力についてだけでなく、モデルとしての役割に

ついでのものでもある。もしケアする人とケアされる人がともに話すことができれば、両者の行動の修正が促されるかもしれない。この点は、次に述べる、「対話」と関連する。

②「対話」

「対話」とは、ニーズの充足に向けて、「互いに語り合い、傾聴し合い、分かち合い、応答し合う営み」である(ゆえに、その過程において、ケアする人とケアされる人は入れ替わる)(Noddings 1984: 186)。さらに具体的にいうと、「対話」には常に、「完全な受容、反省、誘い、評価、修正、そしてさらなる探究といった、繊細な作業が含まれる」(Noddings 1995: 191)。このように「対話」は、トピックへの注意だけでなく、他の参加者への注意も常に含んでいる(Noddings 2002: 17)。この注意とは、すなわち専心である。専心というケアの本質的特徴は、「対話」のなかに、明らかなかたちで含まれている。

学校教育において対話が行われるのは、(宗教、)性、愛情、恐怖、憎悪などの諸価値について議論するときである。ただし、真の対話とは、相手を説得したり、相手に自らの価値を押しつけたりすることではない。専心することにより、「自分の固執している価値に伴う、強烈な特定の感情を超え、こうした感情が付与される特定の信念を超え、他者(私なら信じないようなものに激しい感情を抱いている人)は、依然として受け容れられるべきであるという感情に至る」ことである(Noddings 1984: 186)。

「対話」は、次のことを提供する。第一に、ある物事に対して判断する際に役立つ情報を求めようとする習慣を形成する。それは、相手の個別性や特殊性を理解することでもある。この知識は、ケアリング関係において他者のニーズに応答するために必要なものである。第二に、自己との対話へと誘い、深い自己理解をもたらす。相手を理解するだけでなく、自己を反省し、自らの価値を問い直す作業を同時に行うことで、上記のようなケアリング関係としての「対話」が成立するのである。

③「実践」

学校教育でケアを「実践」する場面としては、どのようなものが考えられるだろうか。ノディンクスは、職業体験を学校カリキュラムに位置づけることを提案している。そこにおいて強調されているのは、特定の職業に求められる専門的知識や技能の獲得ではなく、「あらゆる種類の職業に従事する大人と、生徒とのかかわり合い」である(Noddings 1984: 188)。

もちろん、自分のもっている能力が、必ずしもその職業とマッチしている必要はなく、自分が苦手としている専門分野の知識や技能を要する職業を体験することも推奨される。「自分が秀でているような仕事と、いくぶん不様に奮闘しなければならない仕事とに、交互に従事していくつれて、熟練した労働や、それを行う個人に対して、いっそう高い評価を与えるようになる」(Noddings 1984: 189)。つまり、自分がもっていない能力をもつ人びとに対して、尊敬の念をもつようになるのである。それは、人間の才能や能力の多様性に真の敬意を払うことにつながる。

また、「我々は、仕事を共有し、成功や失敗を分かち合うときに、いっそう容易に、いっそう自然にケアをしている。というのも、他者が行おうとしているものに関して、ある理解を獲得しているからである」(Noddings 1984: 189)。

今日の学校教育においては、上記のような体験よりも、他者と協同して活動するグループワークが一般的である。それは、グループどうしが競い合うなかで活発化する。その際注意すべきは、「チームのメンバーは、しばしば、彼らに割り当てられた作業よりも少ない作業しかしない他者を非難する。この非難は、ときに敵意あるものとなる。ケアする準備ができていない人びとの育成に関与する教師は、自らの生徒に、彼らは集団において、他者を助け、共通の作業を遂行するために活動しているのだ、ということに気づかせなければならない」(Noddings 2010c: 395)。

④「奨励」

「奨励」とは、すでに子どものなかに生じている意識を鼓舞し、高めること、つまり、褒め称えることである。これは、「モデリング」「対話」「実践」によって、ケアされる人について十分に知っておき、その対象がめざしている理想的自己を理解することによって可能になる。つまり、関係を必要とするのである。「ケアする人は、ケアされる人が何をやり遂げようとしているのかについて十分に知っていなければならない」(Noddings 2002: 21)。

「我々は、問題となる行為が、それを犯した人の完全な熟慮の末のものでないとの確信を示すことによって、他者を奨励する」(Noddings 2002: 20)。例えば、いじめの場合であれば、いじめを行っている子どもに対して、次のように促す。「私は、あなたが、自分は強いのだということ示したい、ということを知っているが、いじめはそれを示す正しい方法ではない。あなたはそのようなものよりもよりよい人間である」、と(Noddings 2010c: 395)。このように、他者を非難する代わりに、至らない行動から生まれる「劣った自己」という認識と懸命に戦っている、よりよい自分を自覚させることにより、常にそうあらうとするための動機づけを行うのである。

以上、ケアを育む道德教育において欠かすことができない4要素について述べた。これらはすべて、ケアリング関係の構築、維持にかかわるものであり、それ自体がケアリング関係のあり方を示したものといえる。「対話」と「実践」は、まさにケアリング関係そのものであり、「モデリング」と「奨励」は、いずれも子どもがケアされる人として関係に参与している。これら4要素は、豊かなケアリング関係を構築、維持するうえで必要不可欠であり、そうしたケア経験が倫理的理想として蓄積されるのである。それを達成するには、4要素が生起する環境を整えることが必要であり、それこそが「方法」だといえる。ノディンガスの議論のなかで、学習方法と解釈できるのは、協同学習や討論といったものである。上記4要素、とくに「対話」と「実践」を抽出するためには、最低限、子どもどうしがコミュニケーションを図るような学習形態を採用すべきである。

本稿第4章において、上記4要素をケア場面として抽出する枠組みを作成することになるのだ

が、本稿では、4要素のなかから、とくに「対話」場面を抽出・分析しようと考えている。そもそも、「子ども-子ども」関係におけるケア場面を取り扱うという本稿の前提からすれば、「モデリング」と「奨励」は、対象とはならない。また、「実践」は他の3要素を包摂した総合的なものであり、その場面における現象が多数存在するため、抽出が困難だと考えられる。そこで本研究では、「対話」に絞り、その場面を抽出することにしたい。「対話」は、ノディングスも指摘するように、「それに従うことなしには、ケアのモデル化ができないほど、ケアにとって不可欠な要因である」(Noddings 1995: 190)。ケアリング関係の本質をもっともよく表した形態である「対話」に着目し、次章で抽出枠組みを作成する。

(3) 内容

ノディングスは、専門的な教科の枠組みに対して否定的な見解を示しており、道徳教育を中心とした学校教育の再組織化のために必要なものとしてケアを論じている。彼女は、現実問題としてゼロからカリキュラムを構築することはできないと考え、現実性と実用性を考慮したカリキュラム案を提示している。それは、中等学校カリキュラムを、既存の諸教科とケアの諸テーマのための時間とに二分し、1日8コマの時間割であれば、昼食を含む4コマはケアの諸テーマのための時間に充て、残りの4コマは伝統的な教科に充てる、といったものである(Noddings 1992: 70-71)。ケアの諸テーマとは、「自己へのケアリング(caring for self)」、「内輪でのケアリング(caring in the inner circle)」、「見知らぬ人や遠く離れた他者へのケアリング(caring for strangers and distant others)」、「動物、植物、地球へのケアリング(caring for animals, plants, and the earth)」、「人工世界へのケアリング(caring for the human-made world)」、「観念へのケアリング(caring for ideas)」の6つである。なお、モノや観念などとのケアリング関係は、例外的に、ケアする人の実践的行為とその手応えからもたらされる、ケアする人における認識によってのみ成立する。

以下では、教室空間における子どもどうしのケア場面を抽出するという本研究の目的にしたがい、「内輪でのケアリング」について詳しく述べる。

この領域は、夫婦や恋人、友人、仕事仲間や近所の人どうしなどの「対等な関係」と、親子、教師-子どもなどの「対等でない関係」によって構成される。まず、「対等な関係」においては、主として相手の道徳的成長を援助するということが学ばれる。例えば、愛する者との関係においては、「相手を好きになることで、その人の成長を促進させたいと思うようになる」ということへの認識を獲得する。また、仕事仲間や近所の人との関係においても、相手の道徳的成長を促進する責任があるが、親密な他者とは異なり、相手のことをよく知らないので、場合によっては援助ができるような形態を構築するのに十分な時間をともに過ごす必要がある。そのなかで、彼らが受け容れている社会的慣習や行動原理に対して尊敬の念をもつようになる。

一方、「対等でない関係」においては、教師と子どもの関係を例にとった場合、子ども側からすれば、まずは教師側からのケアを認め、受け容れる方法を学んでいくことで、他者をケアすることを学ぶ。子どもが実際にケアを行う際、その対象は、自分よりもさらに幼い子どもであるこ

とが適切である。自分よりも若い子どもの生活にかかわらせることは、育ちつつある自分の愛他精神を確認し、それを受け容れることにつながる。また教師には、子どもがケアを受け取る人としてのあり方を学ぶように援助することが求められる。

以上、「内輪でのケアリング」という領域について概観したが、この領域は、もっとも「対話」場面が発生しやすい。ノディングスも、「対話は、親密な他者とのケアリング関係をいかに創造し維持するかを学ぶうえで、本質的である」と述べている(Noddings 1992: 53)。やはり、子どもどうしの親密かつ継続的な関係に焦点を当て、あるテーマをもとに議論させ、「対話」を成立させるよう促す、というのが、本研究の目的にもっとも合致した、道德教育のかたちであろう。そこで本研究では、道德教育における、あるテーマについての子どもどうしの議論のなかのケア場面(としての「対話」)を抽出するための枠組みを提示する。

4. 抽出枠組み

(1) ケア場面の抽出可能性

本稿において、我々は「行為としてのケア」に焦点化している。それは、「実践的ケア」＝「行為としてのケア」として措定されるケアである。しかしながら、その定義にあつては、「専心」かつ「動機の移動」(＝ともに、非外在的指標)により導かれる行為であり、また、ケアされる人の「応答」(「幸福の全般的な高まり」/「活動の充実」)(＝非外在的指標)により成立する行為であるという。これらの非外在的指標によって閉じられている理論上の成立条件にいかにして向き合うかが、ケア場面を実践において捉えるための課題となる。

ケアする人とケアされる人の双方向的な関係成立を問うことが必要であることは、いうまでもない。しかし、ケアする人は「行為」＋「心理」、ケアされる人は「心理」を必要条件とするため、双方に非外在的指標を含むものである。特に後者は、非外在的指標のみからなる。それゆえ、本章の課題は、非外在的指標を含む双方向的な関係成立はいかに開示されるか、へと換言される。

しかしながら、まず、それに先立ち確認しておくべきことがある。「ケアを育む」という本稿の関心において、「心理的ケア」と「実践的ケア」の獲得上の位置づけについての議論をしたくはある。そして、実践上の価値としては、「行為としてのケア」という論点から、「心理的ケア」よりも「実践的ケア」に論及の優先度が認められることもまた確かである。それゆえ、両者の関係を明確にすべく、議論の俎上にあげたい誘惑に駆られる。

ところが、「獲得の順序は？」あるいは「現象上の区別可能性は？」という論点を有し、「心理的ケア」の検討に取り組んだとして、「心理的ケア」に、それ独自として、何か明確な根拠を示せるであろうか。この点においては、概念が検証の余地をもっていない。すなわち、実践に関する議論として、現象に対応関係をもつ理論として、有名無実の概念となるのであれば、その概念は不要であるといえる。

例えば、両者の分離は、以下の問題を生む。

ケアを「身につける」ことについて考えると。その際、「獲得の根拠/自覚」と「実際の行

為」との関係はどのようにあるのか。担保するのは前者から後者か、後者から前者か、そのいずれであろうか。さらに、「身につけた」ものの現出は、どのように決まるのか。それは、おそらくは、一回性のものであろう。だとすれば、身につけているのは「心理的ケア」であって「実践的ケア」でないのか、等々による「実践的ケア」の概念上の非実在を導くこととなる。それは、心理プロセス、のち、行為プロセスという、「二段階の遂行」すなわち「機械の中の幽霊」の議論に墮することを意味する(Ryle 1949)。

ゆえに、本稿が取り組む「行為としてのケア」を中核とした枠組みづくりにおいては、「心理的ケア」の非実証性の立場を採り、「心理的ケア」概念の放棄が必要となる。「実践的ケア」概念への一元化が求められる。すなわち、指標の還元により、「身につける」ということの根拠を「身につけている」という証明の出来事(=行為)に求めることとなろう。

以上の、ケア場面を「行為としてのケア」の遂行の現象において捉えるという提起を以降の立場として設定すると、場面抽出において、ケアが当人にも余人にも観察可能な意図的行為であることが外せない条件となる。その上で、意図的行為に係る双方向の関与による関係の成立は、受け手側の(/応ずる側における)成立を根拠として決定されなくてはならないことを踏まえるならば(Талызина 1969)、さらに必要な条件は、ケアされる人からの余人としての観察が存在することである。そしてそのうえで、ケアする人からの当人としての観察が、行為(と意図)の存在を認めることである。つまり、客観的な事実というよりも、「当事者における現実であること」が、「現実として措定可能であること」のうえに成立するかが問われているといえる。

この2つの観察が、「同一の場面」として、かつ、ケア場面として認め合うこと(/信じ合うこと/ともに誤解すること)を、ケアリング関係成立の条件とすることができる。ただし、前述の当事者関係に基づく双方向的な定義のため、いずれか一方に属する要素の不在の確認だけでケアリング関係は不成立となる。ゆえに、

- a. ケアする人の行為が、本人およびケアされる人に観察されること
- b. ケアする人のその行為の背後に、当該上述の「心理」の生起(=認識)が確認されること
- c. ケアする人のその行為に続発するかたちで、ケアされる人に当該上述の「心理」の生起(=認識)が確認されること
- d. a、b、c が「同一の場面」に関するものであること

これら全てを充足することが、ケア場面の抽出可能性を担保する条件となる。

では、これらはいかにして充足可能か、順番に検討していく。

(2) ケア場面におけるシステムの再帰性

まず、a について検討する。その際、観察に係るシステムの次元を分けておくことが有効であると考えられる(Maturana 1970、Foerster 1976)。すなわち、観察主体を特定して、

- a1. ケアする人が自身の行為(≡ケア場面)を観察すること
- a2. ケアされる人がケアする人の行為(≡ケア場面)を観察すること

は、それぞれ同一の次元に存在するが、それらを見た我々に関して、

└ aa0. 研究者が a1 と a2(≒ケア場面)を観察すること

は、別の次元の観察を描写しているといえる。これは、aa0 が観察している対象は、観察される対象であると同時に自らも観察する主体でもあるためである。a1 と a2 とをそれぞれ「観察」と捉えるとすると、aa0 はそれらを対象とする「観察の観察」の関係にあることから、セカンドオーダーの観察と呼ばれる。セカンドオーダーの観察においては、観察の対象がいかに観察を行っているかを観察しており、観察(する)システムあるいは認識(する)システムの観察(/認識)となっている。本稿では、このセカンドオーダーの視座を取り、以降の検討に取り組む。このセカンドオーダーの観察を行っている主体を二次観察者、その対象となっているシステムを二次観察系と呼ぶこととする。

また、研究者の視点だけでなく、ケアする人とケアされる人もまた、ともに互いを二次観察系としてセカンドオーダーの観察の対象としている。ゆえに、ケアリング関係が成立しているときには、例えば、

└ aa2. ケアされる人が a1(≒ケアする人のケア場面の観察)を観察すること

という二次観察系が示される(はずである)が、aa2 において a1 が開示されている(ケアする人の a1 の現実と対応する)とする根拠が、ここに存在していないのはいうまでもないであろう。これがゆえに、a は独立しては条件を充足され得ないといえる。

ひとまず、次の b の検討に進む。ここでは、図と地の分離およびその保証という論点から捉えることとする(Foerster 1973)。

ケアする人における、自身の行為＝ケア行為の観察においては、「それが何についての観察であるか」という観察の対象の言及は「自身の行為＝ケア行為」に向いているが、一方で、この観察は、「自身の行為＝ケア行為」以外については、なにものにも言及しない。すなわち、観察は図(＝「何であるか」)を生じさせるが、地(＝「何でないか」)を生じさせないばかりか、図の境界さえも示さない。観察可能な全事象に区別(＝差異)を任意に設け続けることで、その対象を図として(時々刻々の変化を伴いながらも)生じさせ続けている。

しかしながら、上記の観察系を二次観察系として、二次観察者から捉えると、地というものが存在し、二次観察系のなかの観察者がその地から図を分離させ続けている認識の様式を捕捉することができる。つまり、図と地の分離は、分離を行う主体においてなされるものではなく、かつ、その自己保証もできず、一次上の観察によってなされ、保証されるものであるといえる。

これらのことは、c に関しても同様に当てはまる。

それゆえ、ケアする人からケアされる人の「応答」を、ケアされる人からケアする人の「専心」や「動機の移動」を、当事者がそれぞれ直接観察し確証することはない。別の「何でないか」(＝地)が示されていない以上、いかなる誤解釈さえも信じるままに許容されてしまうからである。そして、これらを回避するための、図と地の双方の開示は、一次元上の二次観察者による観察を経てこそ示されるのである。ゆえに、これら次元の異なるシステムどうしの関係が同定さ

れなくては、b も c も充足不可能である。

最後に、d について検討する。ここでは、システムの再帰性という観点から論を進める (Luhmann 1986、Schmidt 1992)。

先に確認した、システムにおいて図を決定する区別は、恣意的には決まらない。観察は、対象を選別しているわけではない。システムはただそのシステムが有している作動原理に基づき図を図とするだけである。そして、このシステムは、システムの作動の結果、そのシステムとして現在のかたちで存在し、現在の作動を有している。ゆえに、システムはシステム自らによって再帰的に制御されている。

よって、何を図とするようなシステムか(/何を図としたシステムか)が、そのシステムが「そのシステム」としてある根拠となる。観察システム(/観察系)は、X の観察を行うことにおいて、自らが「X の観察システムである」ことに自己言及している。そして、この観察は、観察を観察する二次観察者の図となることで開示されることとなる。

以上から、b と c における 2 つの二次観察系が、図から地を区別していることは、二次観察者の立場からのみ捉えうるものである。そのうえで、それらの観察の対称性、すなわち、b と c それぞれにおいて、図(=ケア行為としてのある行為)を図と認識するための区別(/差異)が同一であるかが確認される。それゆえ、d における「同一の場面」とは、a と b と c の「事象の一致」ではなく、b と c における「事象と余事象の区別の一致」として観察される。

(3) 抽出の方法

それでは、本章の結論として、上記論理的枠組みに対応する現象的枠組みを求める。ここまでで確認されたことは、以下のように整理できる。

- α. ケアする人は、ケアされる人を観察する
- β. ケアされる人は、ケアする人を観察する
- γ. 本稿研究者/教授者は、ケアする-ケアされる関係(=ケアリング関係)を観察する
- δ. γ の観察対象(/観察結果)は、α と β を含む
- ε. α も β も観察に対する「それ以外」には言及しない
- ε'. (= α は β を保証せず、β も α を保証しない)
- ζ. α と β のそれぞれの余事象は、γ によってのみ定立される
- η. ζ は、ケアリング関係とその他の関係を区別する
- θ. η の成立は、δ の構造的関連が開示されたときに限る
- ι. α と β の共通地平は、θ を満たし γ を経由することでもたらされる

本研究が対象としているケアリング関係は、学校での「子ども-子ども」関係において成立するケアリング関係であるため、「ケアを育む道德教育の構成要素」4 点が全て抽出の対象となるわけではない。とくに、第二観察者の観察を受けるという抽出の論理的枠組みに配慮するならば、まず着手されるべきは、教室における「子ども-子ども」関係のケアリング関係であり、「対話」

と「実践」として生ずるであろうと考えられているケア場面の観察(及び二次観察)である。

本研究では、すでに述べた理由から、対象を「対話」に絞り、論理的枠組みを適用し、抽出の現象的枠組みを求める。

本研究は小学生を対象としており、この発達段階においては、無条件な関係構築や自己放下は有り難いと考えられる(=肯定的な他者への限定的なケアとなる)。それゆえ、「対話」におけるケア場面では、ケアリング関係の前後関係も含めて、扱われる必要があるといえる。すなわち、ケアが生じてくるような(良い/親密な)関係を背景として、ケアを前景とすることができ、ケアする-ケアされる関係は、前景の同意/合意として成立すると再解釈される。

また、目的の区別も必要となる。それは、「対話」自体の目的と「対話」という(ケアに係る)目的的行為の目的である。前者のみでは、ケアという行為として同定することはできない。そのため、「トピックへの注意」だけにとどまらないことが、ケア(「他の参加者への注意」)の前提条件となる。ゆえに、後者において、「ケア」が目的となってもいなくてはならない。しかしながら、「トピックへの注意」が関係する両者に成立することが、「対話」であること(=それら一連の行為群を「対話」と呼ぶること)の前提条件であることも忘れてはならない。

以上2点を確認したうえで、「対話」と抽出の論理的枠組みとの対応を計ると次のように示される。

1. (一次元上から)これまでの関係の観察(=把握) << γ の先見
2. 対話(の契機) <<前提条件を満たした場合、 α 生起
3. 対話(の深化) << β 生起
4. (一次元上から)対話のなかにケアを観察 << γ 生起
5. 対話の反省と一次元上への開示 << δ 生起
6. (一次元上から)二次観察系の検討 << ϵ 以降の生起 or Not

上記の、「一次元上からの観察」は、研究者/教授者によるビデオ観察、「一次元上への開示」は、ケアする人およびケアされる人による内省報告(記述式のシートおよび面接を想定している)に相当する。

なお、6 までで実際には抽出は終わっており、ここでは「抽出しなかった場面」(=「ケア場面」)であるかの検討による、採用の判断を待っている段階である。

また、「対話」の契機をつくった側をひとまずケアする人と置いたが、実際には必ずしもそのようになるとは限らず、可換または同時成立(=同時にケアを始める/ケアにケアで応える)もありうるであろう。

以上、学校における「対話」に関して、抽出の現象的枠組みを導出した。この枠組み内の条件を満たした事象が生じたとき、すなわち、ケアする人とケアされる人(=二次観察系)、そして、その事象認識の媒介者(=二次観察者)に現象として認識されたとき、その事象=現象は「ケア場面」と呼ぶうる。

5. まとめと今後の課題

以上本稿では、「対話」場面における抽出枠組みを中心に論じた。抽出の論理的枠組みにおける「 β . ケアされる人は、ケアする人を観察する」および「 γ . 本稿研究者/教授者は、ケアする—ケアされる関係(=ケアリング関係)を観察する」という2つが、実践的ケアを確定する第一歩である。実践的ケアは、それが具体的行為として表出されることが大前提である。ケアする人の行為が、ケアされる人にとって観察可能であることは、ケアリング関係がもつ双方向性の契機となる。さらに、それがケアリング関係であることが、第三者である観察者において確認されることが必要となる。第1章で触れたが、先行研究においては、この最低条件さえも満たされていない場合がある。道徳教育に見られるケア場面をそれとみなし、実践的ケアを取り出すにあたり、この本稿で示した枠組みが大いに貢献するだろう。

枠組みを作成するなかで、今後の課題も明確になった。第一に、子どもの行動およびそこで彼らが感じたことを、彼らの主観を尊重しつつ拾い上げるための具体的調査方法を考案することである。とくに、子どもの主観を正確に汲み取るためのツールの開発は、急がれるべきである。第二に、第4章第3節で示した抽出の現象的枠組みにおける「6. (一次元上から)二次観察系の検討」にあたっては、新たに分析枠組みを作成する必要がある。今後は、これらの課題に取り組み、実際の道徳教育におけるケア場面を抽出・分析し、道徳教育において身につけるべき、実践レベルでのケアを確定する。

謝辞

本稿は、第4回(2014年度)未来教育研究所研究助成「小学校の道徳授業におけるケアの実践」(代表：鎌田公寿)を受けて行われた研究成果の一部である。

引用参考文献

- 青柳宏・渡邊朋恵(2005)「対話の中で物語を聞く—ケアする力を育む授業の構想—」『宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要』第28号、255-264頁。
- 佐藤康(2004)「ネル・ノディングズの道徳教育論—倫理的なケアリングに着目して—」『群馬大学教育実践研究』第21号、301-317頁。
- 新谷咲華(2013)「学校における道徳教育の研究—ケアリング論を中心に—」『創価大学大学院紀要』第35号、149-169頁。
- 林泰成編(2000)『ケアする心を育む道徳教育—伝統的な倫理学を超えて—』北大路書房。
- 三品陽平(2010)「ケアリング理論に基づく道徳教育実践の可能性と課題—ノディングズの「ケアの倫理」からの再考察—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)』第57巻第2号、31-41頁。
- Forster, H. v. (1973). On constructing a reality. In Preiser, W. F. E. (ed.). *Environmental Design Research*. Stroudsburg: Hutchinson & Ross.
- Forster, H. v. (1976). Objects: Tokens for (Eigen-)Behaviors. *ASC Cybernetics Forum*. 8(3+4): 91-96.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press. (=1986 岩男寿美子監訳『もうひとつの声—男女の道徳観のちがいと女性のアイデンティティー』川島書店)

- Luhmann, N. (1986). Intersubjektivität oder Kommunikation: Unterschiedliche Ausgangspunkte soziologischer Theoriebildung. *Archivio di Filosofia*. 54: 41-60.
- Maturana, H. R. (1970). Neurophysiology of Cognition. In Garvon, P. L. (ed.). *Cognition: A Multiple View*. New York: Spartan Books. 3-23.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press. (=1997 立山善康ほか訳『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から—』晃洋書房)
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press. (=2007 佐藤学監訳『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて—』ゆみる出版)
- Noddings, N. (1995). *Philosophy of Education*. Boulder, Co.: Westview Press. (=2006 宮寺晃夫監訳『教育の哲学—ソクラテスから〈ケアリング〉まで—』世界思想社)
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2010a). *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (2010b). Moral Education and Caring. *Theory and Research in Education*. 8(2): 145-151.
- Noddings, N. (2010c). Moral Education in an Age of Globalization. *Educational Philosophy and Theory*. 42(4): 390-396.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Schmidt, S. J. (1992). The Logic of Observation: An Introduction to Constructivism. *Canadian Review of Comparative Literature*. 19(3): 295-311.
- Талызина, Н. Ф. (1969). Теоретические проблемы программированного обучения. Москва: Изд-во Московского государственного университета.

受理日 平成27年 3 月24日